Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale

DIRECTION GÉNÉRALE
DE LA COHÉSION SOCIALE

COMMISSION PROFESSIONNELLE CONSULTATIVE
DU TRAVAIL SOCIAL
ET DE L'INTERVENTION SOCIALE (CPC)

L'ALTERNANCE
DANS LES
FORMATIONS SOCIALES

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL

Mars 2011

«Les diplômes délivrés par l'État garantissant la qualification des professionnels et des personnels mentionnés à l'article L. 451-1 du code de l'action sociale et des familles (CASF) *(« engagés dans la lutte contre les exclusions et contre la maltraitance, dans la prévention et la compensation de la perte d'autonomie, des handicaps ou des inadaptations et dans la promotion de la cohésion sociale et du développement social »)* sont créés par décret et organisés par arrêté du ministre chargé des affaires sociales et, le cas échéant, des ministres intéressés, après avis de la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale » (CPC) (*Art. R. 451-1 du CASF).*

Les 14 diplômes de travail social couvrent tous les niveaux de la grille interministérielle de classification des diplômes du niveau V *(infra bac)* au niveau I, le niveau le plus élevé.
Les diplômes de travail social sont des diplômes professionnels, construits en forte alternance formation théorique/formation pratique qui conduisent à une insertion professionnelle des nouveaux diplômés dans un métier correspondant généralement à leur formation et de manière plus rapide et plus stable que celle des autres diplômés de niveau équivalent[1].

En continuité par rapport à la dynamique instaurée par le schéma national des formations sociales (2001-2005) qui a engagé des changements fondamentaux dans la conception des certifications, la CPC, depuis sa création fin 2002, a mené un travail important sur les projets de création ou de refonte des diplômes de travail social. Elle a mandaté des groupes de travail composés, notamment de professionnels, qui ont été chargés d'élaborer ou de réviser tous les diplômes.
Cette refonte des diplômes de travail social a été réalisée sur une très courte période, dans une démarche consistant à définir un référentiel professionnel[2] à partir duquel sont élaborés le référentiel de certification et le référentiel de formation. Les textes règlementaires actant la réforme de chacun des diplômes se sont substitués à ceux portant les réformes des années 90, voire 1980 pour la plus ancienne (DEASS).

« [3]La formation et la qualification des professionnels du travail social constituant l'un des éléments déterminants de la qualité et de l'efficacité des actions mises en œuvre dans le cadre des politiques sociales, un quadruple impératif a sous-tendu les réformes conduites par la DGAS :
- Adapter les diplômes à l'évolution du contexte sociétal et des problématiques sociales, aux mutations du paysage institutionnel, à des politiques sociales différentes, sous-tendues par de nouveaux principes, à des formes inédites de la question sociale ;
- Construire les diplômes en grands domaines de compétences avec le souci de définir chaque référentiel à partir du métier concerné, une démarche en rupture avec la logique précédente qui partait de la formation pour aboutir au métier. Cette nouvelle logique répond à la prise en compte des réalités sociales constatées et des besoins identifiés sur le terrain. Elle facilité la mise en évidence des similitudes et, de ce fait, la mise en œuvre des transversalités autres que des passerelles entre diplômes ;
- Améliorer la lisibilité et la visibilité des différents métiers par la formalisation de chaque référentiel professionnel qui, en précisant le cœur de métier, clarifie les compétences particulières attendues pour l'exercer ;

---

[1] DREES - Études et résultats n° 734 juillet 2010 "les débuts de carrière des diplômés des professions sociales".

[2] Le référentiel professionnel est, lui-même, composé de 3 éléments, dans l'ordre qui suit :
- le contexte de l'intervention : définition générique du métier avec ses grandes logiques d'intervention, les finalités que sous tendent le métier...
- le référentiel fonctions - activités : il est élaboré en partant de la description des activités accomplies dans l'exercice professionnel, les activités sont ensuite regroupées et structurées en fonctions qui constituent la colonne vertébrale et la visibilité du référentiel.
- le référentiel de compétences, les compétences sont regroupées dans des ensembles homogènes et cohérents : « les domaines de compétences » auxquels sont associés des indicateurs de compétences (combinaison de savoirs théoriques et de savoirs opérationnels).

[3] Rapport du CSTS (2009) : Le travail social aujourd'hui et demain.

- Permettre l'ouverture de ces diplômes par la validation des acquis de l'expérience (VAE), élément déterminant pour la politique de formation tout au long de la vie. »

Ces réformes soulignent la place fondamentale de l'alternance, fondatrice des formations en travail social. « *La réflexion sur l'alternance dans les formations sociales est aussi ancienne que les formations sociales elles-mêmes. Dès 1910-1920, on considère que la place de la pratique dans la formation est prépondérante par rapport à la théorie* »[4]

Ce qui singularise l'alternance des formations sociales, c'est qu'il ne s'agit pas que d'apprentissages techniques, d'apprentissage de méthodes de travail, d'apprentissages formels[5], il s'agit aussi de questionnements éthiques, de situations complexes. Il faut interroger en permanence la distance par rapport au travail. En effet, il s'agit d'une intervention qui vise, dans des interactions, l'évolution de l'autre. L'humain et ses références identitaires sont donc fortement mobilisés, elles se retrouvent au cœur des interactions réciproques. L'alternance doit conduire à une posture de travailleur social qui est en position d'accompagnement d'un usager, sujet de droit, mais également en position de recherche, c'est-à-dire dans une position dynamique de co-construction d'un savoir (dialectique).

Les réformes des diplômes de travail social ont affiché une exigence de qualification plus grande en marquant la volonté que la construction des professionnalités, à la fois théorique et pratique, se fasse dans une alternance dynamique et interactive par le renforcement des synergies entre les deux acteurs majeurs de la formation. Ainsi, les orientations nationales des formations sociales 2007-2009, soulignaient le fait que la « mise en œuvre de l'alternance dans les formations sociales s'appuie désormais sur une nouvelle dynamique induite par la notion de « site qualifiant », qui favorise pour les étudiants une approche pluri-professionnelle et pluridisciplinaire, positionne la place des organismes d'accueil qui, en tant qu'organisation apprenante, sont co-acteurs de la formation, (...) appelle un renforcement des partenariats entre les acteurs directs de la formation, que sont les établissements de formation et les employeurs, et l'approfondissement des synergies entre enseignement pratique et enseignement théorique ».

La notion de « site qualifiant » modifie la place et la fonction des organismes d'accueil des stagiaires. L'organisme d'accueil, se situe dorénavant en « organisation apprenante » et en co-acteur dans les modalités d'acquisition de compétences. Ce qui nécessite un rapprochement dans l'élaboration de situations de formation concourant à la professionnalisation des acteurs et à la transmission d'une identité professionnelle. C'est dans l'optique d'une interpénétration des modes d'apprentissage (théorique et pratique) que le futur professionnel pourra s'engager dans un processus[6] de mobilisation de ressources pertinentes à des actions et des familles d'actions contextualisées. Il s'agit

---

[4] Rater-Garcette C, la professionnalisation du travail social, l'harmattan, 1996

[5] Les définitions suivantes sont utilisées au niveau européen :

- L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.
- L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.
- L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant.

[6] « Une compétence, c'est moins la *quantité* ou la *qualité* des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en œuvre dans un contexte donné. C'est pourquoi, quels que soient les intitulés des rubriques de savoir ou les définitions qu'on leur donne, la pertinence du modèle tiendra à sa capacité à rendre compte des relations qui les font agir et réagir en fonction des interactions avec le réel. » Francis MINET ; Analyse du travail et formation des compétences ; L'Harmattan p.28.

là du principe de l'alternance intégrative qui permet l'acquisition de compétences par l'apprenant. Autrement dit, la construction d'un parcours de formation, pour l'apprenant qui fait se succéder dans le temps des moments d'assimilation de connaissances et des moments de pratique professionnelle n'est plus le modèle d'alternance dans les formations sociales.

Dans ce contexte, il est apparu aux membres du groupe nécessaire de poser les concepts sur lesquels se fonde le principe de l'alternance intégrative dans les formations sociales, d'en examiner les tensions dans sa mise en place et de proposer des préconisations facilitatrices de son acquisition, tant par les instituts[7] de formation que par les établissements d'accueil des stagiaires.

I – Les concepts

Il s'agit ici d'évoquer les principaux concepts qui sont à l'œuvre dans l'alternance intégrative afin d'en saisir à la fois la dynamique, le mode d'organisation et la finalité.

I-1 – Connaissance et savoir

L'activité humaine repose sur le principe suivant : il y a des choses que l'on apprend, il y a des choses que l'on apprend à faire, il y a des choses que l'on sait, il y a des choses que l'on sait faire et il y a des liens que l'on établit entre les deux pour les rendre opérants. Tout professionnel, quel qu'il soit, agit en fonction de ce principe et rend compte par là même de son humanité. Toutefois, le professionnel est plus que cela. Le travail ne se réduit jamais à l'exécution de prescriptions. Il se présente comme « épreuve pour la subjectivité »[8] et engage l'individu dans son historicité.

En effet, la connaissance peut être définie comme la part des acquis d'une personne, qui n'est pas dissociable du détenteur, n'est pas cumulable ni conservable au sens strict, mais intégrable et activable par ce même détenteur. Elle renvoie donc à une accumulation plus ou moins disparate, dans des domaines divers et variés et dont la seule unité en est le détenteur. La connaissance renvoie à un état dû au résultat d'expériences cognitives. Le professionnel ne saurait donc s'appuyer sur ses seules connaissances.

Ainsi, le savoir peut être défini comme un ensemble d'énoncés théoriques associés, de façon relativement stable, à des représentations sur le monde et sa transformation. Il fait l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se situant dans le registre de la validité et considéré comme susceptible d'être investi dans des activités de pensée, de communication ou de transformation de l'environnement. Le savoir renvoie donc à une construction ordonnée et partagée des connaissances.

---

[7] Notions : d'établissement, d'organisme, d'institut, d'institution. Dans ce document le groupe a fait le choix d'utiliser la dénomination « institut de formation » à l'exclusion des termes école, établissement, organisme ou centre. Il retient en effet la philosophie suivante en se rapportant à la notion d'institution parfois empruntée aux auteurs comme Oury, Lappasade ou Foudriat : « L'usage du terme institution pour désigner un service social ou médico-social est fréquent chez les travailleurs sociaux plus que d'en *d'autres champs professionnels. Ce terme sert donc à désigner à la fois soit un établissement de travail, soit des* énoncés prescriptifs et des interdits [...] La prescription est régulée par des normes extérieures : elle est instituée, et, de fait, rend possible une forme de travail impliquant intimité et proximité. » (Sociologie des organisations : Michel Foudriat Université Paris XII ; Pearson éducation 2007)

[8] DEJOURS Christophe : 2004

De plus, le savoir peut se décliner en trois modes :

- le *savoir théorique* a pour vocation de dire ce qui est et non ce qu'il faut faire, ni comment il faut le faire. Il est la construction d'une pensée qui permet d'anticiper le fonctionnement et l'action par l'élaboration de modèles formalisés.
- le *savoir technique* s'alimente au savoir théorique dont il est en quelque sorte le dérivé opératoire. Il est en contact direct avec la réalité de l'action et en même temps une élaboration sur celle-ci qui permet en retour de la rectifier et de la compléter.
- le *savoir méthodologique* élabore les démarches de conduite de l'action : de l'action individuelle articulée à l'action collective au sein d'un champ de relations plus ou moins large.

Ces savoirs sont donc le socle indispensable à partir duquel se construisent l'identité et la démarche même du professionnel mais, dans le même temps, il ne saurait en être la seule finalité. Car il s'agit pour le professionnel de disposer d'un ensemble de ressources[9] mobilisables dans un contexte donné, afin de d'analyser et de répondre de façon singulière à des situations réelles et complexes.

I-2 – Les formes de l'alternance

Il existe plusieurs formes d'alternance qui peuvent illustrer la démarche de mobilisation des savoirs dans la mise en situation professionnelle de l'apprenant au cours de son parcours de formation.

Les deux premiers modes d'alternance font se succéder enseignement théorique et pratique professionnelle dans le temps de la formation. L'étudiant est incité à faire des liens, sur la forme d'allers et retours entre le savoir théorique et le savoir technique. Il est possible de parler d'alternances « juxtapositives », car elles peuvent se décliner en alternance inductive et en alternance déductive (cf. G. Malglaive).

L'alternance « inductive » repose sur le fait que les étudiants disposent d'une expérience pratique acquise au cours de séquences dans le monde du travail, et donc d'un savoir technique sur lequel il est possible de s'appuyer pour illustrer les cours en se référant à des exemples concrets susceptibles de justifier l'enseignement d'un savoir théorique. Il s'agit du mode d'alternance privilégié par la formation professionnelle continue et la formation par apprentissage.

L'alternance « déductive » repose sur le postulat que la technique est une application de la science, elle peut donc être conçue comme une modalité élargie des « travaux pratiques » classiques. Les passages dans le monde du travail sont alors envisagés comme l'application, sur le plan pratique, du savoir théorique acquis en cours. Il s'agit du modèle d'alternance le plus largement pratiqué dans les processus de formation initiale.

Quant à l'alternance « intégrative », elle propose de rompre le postulat d'une antériorité et d'une séparation du processus d'acquisition des savoirs par rapport à celui de leur mise en œuvre. L'alternance inductive et l'alternance déductive reviennent à accepter l'idée qu'il existe deux moments séparés d'acquisition des savoirs et des compétences. Au contraire, l'alternance intégrative pose le postulat que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action.

---

[9] « Le paradoxe de la compétence fait qu'on ne peut la saisir concrètement comme une entité isolée. [...] Ceci se traduit par la difficulté pratique qu'éprouvent les formateurs à identifier une compétence sous-jacente à la tâche elle-même pour construire leur programme de formation. » HILLAU B Compétences et sémiologie de l'action, Paris, CEREQ, document de travail n° 30, p. 101

I-3 – L'alternance intégrative

L'alternance « intégrative » doit être comprise comme une dynamique structurelle de compétences, et cette dynamique impose de compter avec le temps. Cela signifie que l'on ne peut espérer une montée en compétence immédiate, car, dès lors qu'on y ajouterait de nouveaux éléments et qu'on les relierait entre eux, provoquerait un accroissement cumulatif de la compétence, totalement redéfinie à chaque étape. (cf. G. Malglaive)

Elle suppose donc un processus dynamique et permanent jamais achevé, une dialectique. Ainsi, le savoir théorique et le savoir pratique en constituent les deux bornes les plus aisément identifiables entre lesquelles il s'agit, non pas d'allers et retours entre deux savoirs coexistant de façon juxtaposée, mais dans une interpénétration de savoirs permettant une conceptualisation et dans le même temps une mise en pratique dans un mouvement d'appropriation des savoirs.

S'agissant des formations sociales, si initialement, le lieu de formation était le lieu d'acquisition de savoirs théoriques, et le lieu de stage, le lieu d'acquisition de savoirs pratiques, un changement s'enclenche sur le caractère intégratif de l'alternance. Il s'agit de mettre en place une dynamique afin de favoriser le co-investissement des deux acteurs, aux logiques institutionnelles différentes, dans le processus de formation de l'apprenant. Cela suppose une mutation des postures des formateurs et des professionnels de terrain.

Le lieu de stage devient ainsi « site qualifiant ». Il est le lieu charnière dans lequel s'analysent les pratiques professionnelles, il est le lieu où l'apprenant est mis en situation professionnelle. Par là-même, il participe de l'évaluation de l'apprenant et concoure directement à sa formation. Cela suppose une intégration de l'objectif de formation au projet institutionnel de la structure d'accueil « site qualifiant », et la définition d'un partenariat entre l'institut de formation et le site qualifiant (objectifs, modalités, référent...). Organisation apprenante, le site qualifiant offre à l'apprenant la possibilité de se former, de pratiquer dans les domaines de compétences retenus, domaines de compétences définis par chaque référentiel professionnel, dans une approche pluri disciplinaire et transversale.

De son côté, l'institut de formation doit entreprendre un travail de médiation dans le but de construire un partenariat avec des sites qualifiants et mettre en perspective un trajet de formation individuel dans une mise en forme collective. L'enjeu est bien pour l'apprenant la prise en compte d'un parcours singulier afin de réunir les conditions nécessaires à l'acquisition de compétences par la personnalisation d'un parcours collectif de formation.

L'alternance intégrative s'appuie donc sur :

- une impulsion des instituts de formation pour initier et soutenir ces dynamiques par des modes de collaboration (information, appuis méthodologiques, espaces de réflexions et d'échanges) ;
- un engagement des employeurs à structurer une démarche pour formaliser et valoriser les compétences collectives que l'organisation peut transmettre en lien avec les référentiels métiers ;
- un engagement des professionnels de terrain dans l'accompagnement (fonction tutorale) des apprenants ;
- un engagement de l'étudiant qui devient acteur de sa formation et de sa professionnalisation.

Dans cette perspective, l'alternance intégrative peut donc être valablement définie comme une pédagogie de la confrontation en situations. Cela nécessite, selon Alter, d'accepter la « différence culturelle » et le conflit qui est le moteur de l'innovation. Le conflit, dit-il, « est le passage obligé d'une modification réelle des fonctionnements car tout changement profond heurte les pouvoirs établis. Neutraliser le conflit revient alors à neutraliser toute forme d'innovation non programmée ».

L'innovation est d'abord une action collective dans le processus d'appropriation des savoirs et d'acquisition des compétences. De plus, le professionnel n'est pas compétent seul, il l'est aussi de part les autres professionnels et le cadre institutionnel. Ainsi, l'innovation nécessite de la sympathie, de la confiance, de l'informel, de l'humilité. C'est un système d'échanges, un processus émergent d'endettement mutuel, mais où le système de don/contre-don doit se confronter aux stratégies individuelles et collectives : altruisme et égoïsme sont à l'œuvre et nourrissent la dynamique créée. (Cf. Catherine Tourrhiles) Il s'agit pour l'apprenant d'entrer dans une forme de tension, tension inéluctable puisqu'elle permet la construction de la professionnalité.

L'enjeu pour l'apprenant, et partant pour le futur professionnel, est d'entrer dans ce mouvement qui consiste à mobiliser des savoirs ressources formalisées[10] (par la personne) pour devenir un savoir en usage (pour la personne). C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'apprenant construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation.

Ainsi, l'acquisition de compétence se joue dans la concertation permanente des acteurs qui conservent chacun leur spécificité et leur zone d'autonomie parce que chacun obéit à sa logique propre. Et cette concertation a un objet unique et permanent : l'apprenant. Cela suppose une continuité de relation entre l'institut de formation et le lieu de stage.

I-4 – La notion de compétence

La notion au cœur du principe de l'alternance intégrative est bien celle de « compétence ». Afin de mieux cerner l'enjeu dont il est ici question, une approche définitoire de cette notion devient indispensable.

La notion de compétence a engendré beaucoup de débats et de définitions qui ne permettent pas de dégager un concept « stabilisé ». Cependant, les travaux menés dans différentes disciplines mettent en évidence un certain nombre d'invariants.

Une compétence n'est pas une entité isolée, autonome, observable, elle est indissociable et n'existe que dans l'action. L'action est située et peut être manuelle et/ou intellectuelle. Une compétence est donc forcément contextualité : « Ce que je réalise est lié au contexte dans lequel j'agis ». Ce qui pose la question de la transférabilité à partir d'un institut de formation et nécessite d'associer davantage les sites qualifiants dans le processus d'élaboration des formations. L'action est finalisée, c'est-à-dire qu'elle poursuit un but. Cette action est intentionnelle, elle ne se limite pas à un comportement à une réaction.

[10] Dans une approche pluridisciplinaire, la notion de compétences se présente comme l'association de différentes ressources mobilisées par l'acteur dans la conduite d'une action finalisée et contextualisée. Suivant l'approche disciplinaire, ces ressources sont parfois catégorisées en savoirs, savoirs faire et savoirs technique, pratique, procédural, des schèmes sensori-moteurs, des attitudes, des automatismes, des raisonnements.... Ce n'est pas la possession de ses connaissances déclaratives qui doit être évaluée mais bien la pertinence de ces ressources mobilisées dans l'action au regard d'une situation ou une famille de situations rencontrées.

Une compétence est une construction sociale constituée par des ressources diverses mobilisées et combinées dans l'action. Ces ressources sont parfois catégorisées en savoirs, savoirs faire et savoirs technique, pratique, procédural, des schèmes sensori-moteurs, des attitudes, des automatismes, des raisonnements.... Ce n'est pas la possession de ses connaissances déclaratives qui doit être évaluée, mais bien la pertinence de ces ressources mobilisées dans l'action au regard d'une situation ou une famille de situations rencontrées.

Par compétence, il conviendrait d'entendre la capacité de « combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes, pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice, afin de produire des résultats, satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un destinataire ». (Cf. Guy Le Boterf)

Cela suppose un ensemble de caractéristiques qui la délimitent (Cf. Leplat) :

- Opératoire et finalisée : elle n'a de sens que par rapport à l'action (une action située). Elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste.
- Apprise : on n'est pas spontanément compétent, on le devient.
- Structurée : elle combine, reconstruit de façon dynamique les éléments qui la constituent (connaissances, savoirs, raisonnements, processus cognitifs...).
- Abstraite et hypothétique : elle est par nature inobservable. Ce qu'on observe, ce sont les manifestations de la compétence.

L'acquisition de compétences se distingue très nettement de l'acquisition de savoirs et de connaissances dans la mesure où il s'agit d'un processus toujours à l'œuvre. « L'acquisition d'un savoir consiste à transformer des informations en connaissances et à les objectiver par une double confrontation, une confrontation à l'expérience et une confrontation à un corpus théorique sur lequel se fonde la reconnaissance institutionnelle. L'ingénierie pédagogique consiste à organiser l'accès à ces informations et à construire les scénarios d'action qui permettent la transformation de ces informations en connaissances objectivables et validables, voire certifiables. » (Cf. Bernard Paugam) La notion de compétence tend ainsi à dépasser et compléter celle de qualification. Selon Jacques Leplat, « la compétence représente l'aspect générateur de l'activité. Compétences et activités sont deux notions étroitement associées ». Par conséquent, les compétences se présentent comme étant les mieux à même de rendre compte du travail réel et des savoirs mobilisés dans l'action.

L'enjeu pour le professionnel est de passer d'un mode « reproduction » à un mode « transférabilité », d'une autre posture professionnelle pour une meilleure prise en charge de l'usager. Dans le même temps, l'acquisition de compétences est productrice d'un savoir professionnel commun lui-même socle d'une culture commune aux travailleurs sociaux. Cette acculturation est également porteuse, à termes, d'une refondation du référentiel de formation des diplômes.

II – La mise en place de l'alternance

La mise en place de cette alternance intégrative nécessite une collaboration elle-même difficile à organiser, à conceptualiser compte-tenu des habitudes et des représentations de la formation en travail social. Il s'agit donc de saisir les spécificités du contexte actuel dans lequel cette mise en place s'inscrit, et les tensions qui sont clairement identifiables.

II-1 – Le contexte

La mise en place de l'alternance « intégrative » dans la formation des travailleurs sociaux conduit à reconsidérer un ensemble de données afin d'opérer une mise en perspective conforme aux attentes de l'acquisition de compétences des sujets en formation.

A. Il s'agit tout d'abord de repenser le parcours de formation « en alternance » dans un contexte d'élargissement des modes d'accès à la certification. En effet, à la formation initiale viennent s'ajouter d'autres modes comme la formation en situation d'emploi (contrat de professionnalisation, apprentissage, période de professionnalisation, parcours de formation professionnelle...) et la validation des acquis de l'expérience. Élargissement qui modifie les repères temporels, entrée et sortie de formation, les repères pédagogiques, sortir du schéma classique « analyse puis travail » pour intégrer le mode « travail puis analyse » tout en confortant les deux dans une même dynamique de mise en situation professionnelle.

Il s'agit également d'aider les lieux de stages à opérer leur mutation en « sites qualifiants », autrement dit, réfléchir avec les organismes d'accueil pour élaborer une stratégie d'accompagnement des apprenants. Le but étant de faire se joindre un projet de formation et un projet d'accueil pour développer un outil de travail commun et hisser le « site qualifiant » à son niveau de partenaire efficient dans la co-construction du parcours de formation. Dans le même temps, il faut repenser la logique de pédagogie par objectif et opérer la mutation du formateur qui n'est plus seulement un passeur de savoirs, mais un accompagnateur permettant de faire advenir l'apprenant à une posture professionnelle propre et en même temps le garant du sens dans le parcours de formation.

B. Par ailleurs, il convient d'articuler la question des modes d'intervention du travail social avec les évolutions du contexte sociétal et des politiques sociales qui les conditionnent.

- Le principal acquis de l'État Providence, réside dans l'octroi de droits sociaux, qui insèrent l'individu dans un système de protections collectives et d'assurances sociales, émanation de la volonté de reconstruction sociale après la deuxième guerre mondiale, dans un contexte de développement de la société industrielle et de plein emploi. Les politiques sociales ont été dirigées vers des catégories de populations cibles et la réponse sociale était principalement articulée autour de la création d'allocations et d'équipements et services collectifs.

  La situation est tout autre aujourd'hui, du fait de la mondialisation marquée par la libre circulation des capitaux et la concurrence. Les transformations du monde du travail constituent l'épicentre de la question sociale. C'est la fin d'un modèle linéaire de l'emploi, fait de certitudes ; la mobilité professionnelle est devenue la règle. La carrière professionnelle est entrecoupée de périodes d'inactivité, de formations et sa fragmentation est génératrice d'insécurité sociale et d'exclusion.

- Jusqu'aux années 80, l'État avait structuré peu à peu un référentiel d'action sociale globale ; ses modes d'intervention sont remis en cause. Le système « assuranciel » de financement de la protection sociale étant impuissant pour assurer à tous un revenu de remplacement et insuffisant pour lutter contre la pauvreté, sont apparus de nouveaux dispositifs d'intervention sociale pour permettre à chacun d'accéder à ses droits fondamentaux. C'est à ce moment là qu'émerge le modèle de l'insertion. [11]

[11] Il est possible de dater l'essor des politiques d'insertion à la publication en septembre 1981 du rapport « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes » de Bertrand Schwartz.

Les politiques sociales, en plaçant au centre un objectif d'insertion, ont modifié la perspective de l'intervention sociale : *« face à l'exclusion, l'objectif de l'action publique n'est plus l'intégration – soit la recherche de conformité à une norme sociale – mais l'insertion, ce processus par lequel le collectif se met au service de l'individu, lui délivre le mode d'emploi de la société pour lui permettre de réaliser son projet, dès lors qu'il ne peut plus lui apporter le passeport nécessaire pour occuper un emploi dans la société ».*[12]

Le modèle de l'insertion articule contrat et droit et va se développer avec la loi du 1er décembre 1988 relative au revenu minimum d'insertion, conforté par la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998. Ces textes prévoient l'obligation pour la collectivité de passer contrat avec les exclus en leur donnant les moyens pour leur permettre d'accéder à leurs droits fondamentaux. Ils mettent en jeu la mobilisation des citoyens, et le développement de nouvelles pratiques, dont des approches d'actions collectives. La lutte contre les exclusions élargit la sphère de l'action sociale aux politiques sectorielles : emploi, logement, éducation... Le modèle de l'insertion recourt à un accompagnement social personnalisé dans le cadre de toutes les politiques publiques.

La loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale va renforcer les droits des usagers. Elle définit les droits fondamentaux des personnes dans les établissements et services qu'elle vise, et organise la participation de l'usager et de son entourage à la conception et à la mise en œuvre de sa prise en charge. Dans le même temps est introduit le principe de l'évaluation interne et externe par rapport à l'autorisation et la tarification des établissements et services visés par la loi.

- Depuis les années 2000, le constat d'une rupture autour du consensus de l'insertion peut être dressé. Ceci s'est traduit avec la création du RMA puis du RSA par une logique d'activation, d'incitation à reprendre une activité, en faisant de l'autonomie une norme qui renvoie principalement à la responsabilité individuelle l'effectivité de son accès à ses droits et à son autonomie.

Jusqu'à récemment, la pratique consistait à passer avec l'usager un contrat moral. En effet, la relation s'est toujours fondée sur une confiance réciproque et un échange permanent. La crainte est que par un nouveau renversement de la logique de lutte contre l'exclusion, du fait des contraintes tarifaires, le contrat qui est maintenant formalisé, souvent obligatoire, ne conduise à faire évoluer l'image du travail « service social » vers un instrument de mise en œuvre des dispositifs légaux issus des réformes des politiques sociales, au détriment de l'accompagnement et de l'évaluation.[13]

Pour Isabelle ASTIER[14], la société n'est plus la première redevable envers les individus, ce sont ces derniers qui doivent démontrer leur adhésion pour être protégés. L'usager doit coopérer, être actif, construire sa vie et produire son avenir au travers de projets. « La norme, c'est

[12] Cf. J. Donzelot et Ph. Estébé (1993)

[13] « Les objets apparents des relations [d'aide] ne sont ici que des supports ou des prétextes à leur véritable finalité, contrairement à une relation de service classique.» La relation de service se caractérise par une situation de face à face entre un prestataire produisant un service, et un bénéficiaire qui le consomme plus ou moins simultanément. Même dans ce cas d'un service tangible (au guichet d'une poste, par exemple), ce service est produit dans le cadre d'une interaction qui mobilise plus ou moins les ressources socioculturelles et psychologiques des individus en présence. De plus, une transaction portant sur un service précis s'accompagne souvent d'attentes ou de demandes implicites de considération sociale sans rapport direct avec l'objet de la transaction : **L'emploi générique d'éducateur spécialisé et l'emploi en puissance de chef de service éducatif** : Michel ROUSSEAU François Olivier MORDOHAY, Michel VEUNAC ; 2001

[14] Cf. Isabelle Astier : Les nouvelles règles du social

l'autonomie. On n'est pas responsable de l'origine de sa situation mais on est responsable de la mise en œuvre des solutions ». L'usager est de fait contraint à l'autonomie, contrainte qui s'impose à tous, mais contrainte particulière pour les individus en situation de précarité, de vulnérabilité sociale : comment construire la cohésion sociale ?

L'État social est aujourd'hui enjoint à la flexibilité et à la modernisation. Il est bousculé dans son périmètre d'intervention. La décentralisation, jouée en deux actes, puis la révision générale des politiques publiques, la création des agences régionales de santé, le pilotage des politiques publiques sanitaires, médico-sociales et sociales par le système des appels d'offre entrainent de profondes restructurations et génèrent des systèmes d'action et d'organisation complexes.

Les politiques sociales sont ancrées sur des territoires d'actions qui sont devenus les espaces de référence de l'intervention sociale. C'est sur ces territoires que se négocient les mises en œuvre des politiques publiques autour de projets impliquant les différents partenaires, dont les professionnels du travail social. Ce sont aujourd'hui ces acteurs locaux qui portent les projets et sont responsables de leur réalisation.

Les bouleversements législatifs des dix dernières années ont radicalement modifiés les principes d'action de la politique publique construits au cours du XXème siècle. Jean-Yves Barreyre[15] qualifie ces bouleversements de *Révolution Douce*, dans la mesure où autour de constats partagés sur l'inadéquation du modèle d'organisation des politiques publiques hérité du XXème siècle : déséquilibre actifs/inactifs, transformations des modes de travail, précarité de l'emploi, crise des institutions, enchevêtrement des types de difficultés dans le cadre d'une économie mondialisée, s'est dégagé un assez large consensus sur la nécessité de changement.

La société civile, à travers les associations et les fédérations, a été associée à l'élaboration des textes législatifs du 2 janvier 2002 (2002-2), de mars 2002 (droit des malades), du 11 février 2005 (citoyenneté des personnes handicapées), de mars 2007 (protection de l'enfance), de juillet 2009 (HPST). Cependant, si cet ensemble de textes a bouleversé le cadre de l'action sociale et sanitaire, la mise en œuvre concrète des nouvelles politiques sanitaires et sociales, prend du temps. « Tout est comme avant mais tout a changé et tout changera encore... Dans ce contexte paradoxal, les directeurs doivent résoudre tous les jours la quadrature du cercle et les professionnels sont dans une incertitude quotidienne qui produit plus de perplexité que d'innovation » {...} « Or chacun sait que nul ne change sans projet ou, pour le moins, sans assurance du trajet. Nul ne change par injonction. Notamment en matière d'action sociale, l'intervention, ses modes ses formes, ses buts, ses articulations, bref sa cohérence, ne deviennent réalité que si les acteurs qui la mettent en œuvre se les approprient, leur donnent sens ».[15]

C. Cette évolution des politiques sociales contribue également à modifier la pratique des travailleurs sociaux qui doit conjuguer l'approche individuelle et l'approche collective afin d'accroître l'efficience au niveau de la personne et de la société.

Il s'agit alors pour le travailleur social d'opérer une mutation dans sa pratique et d'accepter de perdre un certain pouvoir sur l'autre pour permettre un travail avec les intérêts et les objectifs propres aux personnes du groupe. La finalité est bien un certain exercice de responsabilités des membres, pour devenir acteurs dans leur environnement social. L'enjeu du côté du professionnel est le passage d'une relation exclusivement individuelle à une action plus globale, un accompagnement de l'usager par la recherche collective de réponses à des problèmes individuels. Cela pose la question du sens de l'intervention, l'engagement, ce que le travail social

[15] Jean-Yves Barreyre in « Les implicites d'une révolution douce » dans le n°4 de l'année 2010 de la revue Vie Sociale

a de rôle politique. Il s'agit de travail social dans la mesure où le professionnel peut établir le sens de sa pratique au regard des missions qu'il poursuit à travers le service ou l'établissement qui l'emploie. Il y a bien là un enjeu de dynamisation du lien social. L'enjeu se situe également tant du côté de ces professionnels qui doivent intégrer de nouvelles pratiques, que du côté des apprenants qui sont confrontés à l'acquisition de compétences sur cette question et sont à la fois un vecteur d'intégration de ces pratiques dans les milieux professionnels.

Ces éléments de contexte sont propices à créer une dynamique de réflexion sur l'évolution de l'organisation de l'alternance dans les formations sociales. Il s'agit là d'une opportunité pour affirmer la juste place de l'alternance intégrative, sans pour autant négliger les tensions qui peuvent entraver sa mise en place.

II-2 – Les tensions

Le groupe de travail a répertorié plusieurs éléments de nature différente qui dans le contexte actuel, d'évolution récente des secteurs sociaux et médico-sociaux, peuvent être considérés comme des tensions dans la mise en place de l'alternance intégrative. En effet, celle-ci peut représenter un cap difficile à atteindre, à plus d'un titre, pour les établissements et services d'accueil des stagiaires :

- La notion de site qualifiant, exposée sous forme d'un « label » assorti de critères rigidifie et effraie certains établissements, organismes d'accueil des stagiaires.
- Les exigences liées à la mise en œuvre de la fonction tutorat posent question.
- L'évolution des modèles d'organisation des établissements et services (regroupements, optimisation du temps de travail, réduction d'effectif) n'est pas un facteur facilitateur d'accueil sur site qualifiant, compte tenu des disponibilités en temps et des impacts financiers.
- La territorialisation de l'action sociale et des appareils de formation conduit à un rapprochement entre lieu de stage et lieu de vie entraînant un accroissement de la demande dans les secteurs mieux pourvus en instituts de formations.
- L'élargissement des voies d'accès (validation des acquis de l'expérience, apprentissage, contrat de professionnalisation) et l'augmentation du nombre de formés, conduisent également à un accroissement de la demande et qui n'est pas de même nature selon les territoires, les équipements et les diplômes.
- Des tensions naissent de la difficulté à faire coïncider des rythmes de stages pensés à partir d'un processus pédagogique collectif et les rythmes du projet de l'institution accueillante.
- La mise en place, quasiment dans le même temps, de la gratification[16] des stages des formations supérieures (= post bac)[17] effectués dans les entreprises, les associations et la fonction publique d'Etat[18] devient un frein supplémentaire à leur accueil et par la même occasion retarde le passage du lieu de stage en site qualifiant.

Ces tensions dans le secteur au regard de la mise en place de l'alternance intégrative peuvent remettre en cause les principes mêmes de cette alternance. Toutefois, ces mêmes tensions peuvent être l'occasion de déterminer des points sur lesquels il devient possible d'agir afin de réactiver la mise en place de cette alternance dans les formations sociales.

---

[16] Les étudiants en formation continue salariés ou indemnisés par Pôle emploi, ne sont pas concernés par la gratification.

[17] Décret du 29 août 2006 pris pour l'application de l'article 9 de la loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, modifié par décret du 31 janvier 2008 et décret du 25 août 2010

[18] Décret du 21 juillet 2009

Ainsi, le développement de la gestion prévisionnelle des emplois et compétences conduit employeurs et professionnels à anticiper comme à se situer par rapport au changement, avec des attentes professionnelles mieux identifiées et une nécessité de préparer l'avenir.

La dynamique des établissements et services les conduit à se situer dans une logique de projet, faisant sens pour les professionnels. La culture de l'évaluation pour la qualité de la prise en compte des usagers incite à développer une attitude d'adaptation au changement et non de simple reproduction.

Autant de facteurs qui peuvent inciter à une meilleure concertation entre employeurs, professionnels, instituts de formations et apprenants. Le changement suppose cependant du temps et des démarches de maturation.

III Préconisations

Après un rappel des principes de l'alternance intégrative dans les formations sociales et des attentes, les préconisations développées ici visent à mesurer la mise en œuvre de l'alternance intégrative, tant sur l'effectivité que sur les difficultés rencontrées, afin d'apporter des réponses.

Pour se faire, le groupe propose une démarche d'évaluation de la mise en place de l'alternance intégrative. La démarche d'évaluation proposée doit s'écarter d'une démarche d'évaluation de résultat afin de permettre l'évaluation d'un processus.

III-1 – Les pistes de réflexion

Le processus de qualification et de professionnalisation des apprenants, dans une cohérence avec les politiques publiques, doit passer par la mise en place d'une véritable alternance intégrative avec la création d'une dynamique entre institut de formation et site qualifiant. Il s'agit, notamment, de répondre à la question des rythmes pensés à partir d'un processus pédagogique collectif en intégrant les contraintes des organismes d'accueil.

En effet, ce processus doit partir du référentiel professionnel d'un diplôme pour définir l'offre d'accueil du lieu de stage en tenant compte des spécificités liées au public et au territoire. Dans le même temps, il participe de la production d'une culture professionnelle commune et facilite la perméabilité des savoirs quel que soit le niveau de diplôme, le type de public et le lieu d'apprentissage. Du côté de l'institut de formation, il permet, en outre, une transférabilité des modes d'acquisition des compétences d'un étudiant à un autre et d'un site qualifiant à un autre, en cohérence avec les politiques publiques.

Il s'agit également de prendre en compte le sens des réformes des diplômes de travail social à travers la mutation qui doit être opérée, car « la formation ne peut être comprise que comme un aspect de l'interface formation/emploi, capacité/compétence. Elle est, par conséquent, l'objet d'une co-conception, d'une co-construction.[19] »

[19] Cf. Projet pour l'alternance dans les formations sociales – AFORTS-GNI

En outre, pour le devenir des professions sociales et le rôle des travailleurs sociaux dans la réponse apportée aux usagers par les politiques publiques, « il est primordial de comprendre aujourd'hui comment s'imbriquent connaissances et expériences, comment se réalise cet entrecroisement des cadres conceptuels et des modes opératoires constitutifs de la compétence.[19]»

La démarche d'évaluation proposée vise à observer les effets de ce processus dans l'acquisition de compétences des apprenants. Pour cela, cette évaluation devra tenir compte, notamment, des interrogations suivantes :

- Comment les acteurs se sont-ils organisés pour co-construire le parcours de formation ?
- Comment les différents acteurs se positionnement-ils par rapport au référentiel fonctions/activités de la certification visée ?
- Comment s'articule la perméabilité des savoirs entre l'institut de formation et le site qualifiant ?
- Le projet du sujet en formation est-il intégré au projet d'établissement du site qualifiant?
- L'accueil des stagiaires est-il un item de l'évaluation de l'établissement ou du service « site qualifiant » (Cf. ANESM, Recommandation bientraitance, Rep 3, Chap. 2, 2-1/ Ouvrir la structure à des ressources extérieures et créer des partenariats) ?
- Comment le stagiaire est-il amené à conduire des actions ou à participer à des activités qui vont permettre et faciliter l'acquisition de nouvelles compétences ?
- Les tuteurs ou les référents professionnels des sites qualifiants se sont-ils approprié les référentiels professionnels du diplôme ?

Parmi les réponses attendues pour faciliter la mise en place de l'alternance intégrative dans les formations sociales, il peut s'agir de trouver des assouplissements permettant :

- de répondre à la question de l'ajustement des rythmes pensés à partir des processus pédagogiques collectifs pour intégrer les contraintes des établissements d'accueil et l'adéquation avec le projet de formation de l'apprenant ;
- de déterminer la durée de formation du tuteur ;
- d'envisager les liens à mobiliser entre la fonction tutorante du terrain et la fonction tutorante de l'institut de formation ;
- de clarifier la notion et les attendus réels des sites qualifiants.

III-2 – La démarche : une forme de recherche action[20]

Comme indiqué plus haut dans ce rapport, le but de cette « recherche action » est bien d'entrer dans une démarche d'évaluation d'un processus, et non d'une évaluation du résultat.

---

[19]Cf. Projet pour l'alternance dans les formations sociales – AFORTS-GNI

[19] Selon Georges Lapassade : La recherche-action implique deux propriétés indissociables d'un même dispositif d'action sociale : C'est d'abord un dispositif d'action, c'est en même temps un dispositif de visibilité : il "donne à voir" et donc met une certaine connaissance à la disposition des acteurs. Une recherche-action a donc d'abord une visée pratique. Mais elle a aussi, toujours (en principe), entrelacé avec la pratique, une visée plus théorique destinée à retourner à la pratique pour l'éclairer. Dans la recherche-action : l'action est « première » en droit et en fait ; la connaissance, qui sort de l'action et y « retourne », ne peut en être détachée ; c'est une connaissance pour l'action, et une connaissance-action qui informe ce qu'elle décrit dans une relation circulaire ou réflexive.

III-2-1-Les principes

L'alternance peut apparaître à bien des égards comme un objet historique qui fait consensus aujourd'hui, bien que ses contours soient incertains et son contenu flottant. L'alternance est devenue une sorte d'incantation dont les acteurs se revendiquent, mais qui reste difficile à définir dans sa mise en œuvre.

Le groupe pense qu'il faut, par le biais de la «recherche action» proposée, muscler en quelque sorte la notion d'alternance intégrative, lui donner de la chair, saisir et comprendre comment elle s'incarne sur les différents territoires pour quitter des positions généralistes consensuelles, mais insuffisamment opérantes. Ainsi cette démarche de «recherche action» viserait à explorer et expliciter des pratiques singulières dans le but de repérer des leviers efficients dans la mise en œuvre de l'alternance intégrative et d'en assurer un transfert.

La démarche associerait l'ensemble des acteurs concernés (employeurs, professionnels, formateurs, formés...) dans une région, sous la houlette de la DRJSCS. Cette expérience pourrait être menée dans trois régions métropolitaines qui recoupent des profils différents, en termes d'offre de lieux de stage, de nombre d'établissements de formation, de contexte local (Régions à définir). Elle serait centrée sur les stages « longs », en raison de leur importance et du caractère indispensable pour l'acquisition de compétences professionnelles, des formations d'Assistant de service social (DEASS), d'Éducateur spécialisé (DEES) et d'Éducateur de jeunes enfants (DEEJE).

Les tensions repérées à la mise en place de l'alternance intégrative pourront être observées sous l'aspect des stratégies développées pour les contourner. De même, un regard pourra être porté sur l'organisation des stages dans le cadre d'un processus d'alternance intégrative, voire au-delà par l'expérimentation de différents modes d'organisation des stages (souplesse, rythme...). Elle pourra, également, prendre en compte les travaux déjà menés dans ces régions.....

III-2-2-Les axes de travail

Les trois axes proposés à cette démarche sont les suivants :

AXE 1 Repérer et comprendre les jeux d'acteurs de l'alternance

L'alternance est à considérer comme un mode de professionnalisation devant être co-construit. Cette perspective apparaît pour l'instant pour partie idéalisée. Le site qualifiant est perçu et explicité comme le lieu de l'apprentissage d'un métier (aspect pédagogique et professionnalisant). Pourtant, nous n'écartons pas la possibilité qu'une distorsion puisse exister et que l'alternance dérive vers un temps de préparation, de formation à un emploi ou à un poste de travail dans une organisation dédiée. Dès lors, la dimension généraliste des métiers pourrait être supplantée par une hyperspécialisation.

L'alternance se (co)construit, se pense et s'élabore déjà dans des espaces tels que les instances techniques et pédagogiques, les chartes, les formations de référents de site qualifiants, les différents travaux des étudiants, la formation des maîtres d'apprentissage et des tuteurs. Ce qui se produit dans ces espaces n'est cependant pas suffisamment formalisé ou mutualisé.

Comment s'organisent la coopération et les interactions entre les différentes parties prenantes ?
Et notamment, comment les acteurs (employeur, tuteur et encadrement, stagiaire, institut de formation) se saisissent du référentiel professionnel du diplôme pour se positionner, s'engager dans l'alternance et penser leurs pratiques respectives ?

La mise en place des sites qualifiants et les transformations des organisations « apprenantes » (démarche qualité, regroupements divers...) modifient les équilibres entre les parties prenantes de la professionnalisation.
Comment les instituts de formations intègrent-ils et accompagnent-ils ces transformations ?

Quelle réponses apportées par les instituts de formation aux problématiques de mobilisation des acteurs de l'alternance ?

Quelle place pour l'apprenant, l'étudiant ?

AXE 2 Cerner les contours et les enjeux de la fonction tutorale dans l'alternance

Les trois acteurs physiques concernés par les stages participent, à l'évidence, à créer cette nouvelle dynamique. Que ce soit pour les formateurs des instituts de formation ou de sites qualifiants, des compétences spécifiques sont nécessaires.

Les réformes amènent une définition nouvelle de l'alternance, en particulier avec la notion de site qualifiant ; les textes généraux sur les stages ou la formation tout au long de la vie traitent aussi de la fonction tutorale.

Celle-ci se met en place avec des emprunts aux pratiques antérieures d'accompagnement ; des espaces d'innovations demeurent, quelle place ont, dans ces espaces, les tuteurs ?

Il s'agirait, pour l'essentiel :
- d'identifier les différentes figures de la fonction tutorale et les effets qu'elles produisent,
- de les caractériser pour mieux cerner leurs champs professionnels d'application et de diffusion.
- d'identifier, parmi les compétences mises en œuvre, les compétences communes et les compétences spécifiques.

AXE 3 Apprécier l'effectivité du processus d'alternance intégrative

La mise en place de l'alternance intégrative interroge les organisations, leurs fonctionnements, leurs capacités de changement et de développement d'autres formes de coopération.

Les instituts de formation sont au cœur du dispositif : les nombreuses modifications du contexte évoquées doivent se concrétiser dans la conception, la mise en œuvre et les pratiques de l'alternance. Si cela constitue l'un des fondamentaux du dispositif de formation en travail social, il est nécessaire de mieux le travailler et le valoriser.

Les établissements et services employeurs doivent opérer le passage en « organisations apprenantes ». Toutefois, la mission de formation n'est pas la mission première de ces établissements et services, il paraît donc primordial qu'ils se posent la question de leur intérêt à la développer, notamment en ce qui concerne la stratégie de gestion prévisionnelle des ressources humaines dans un contexte tendu en termes de recrutement.

L'enjeu pour les instituts de formation et les établissements et services employeurs est bien cette construction d'autres formes de coopération autour de la mise en œuvre d'un partenariat effectif.

C'est pourquoi cette exploration pourrait questionner les dimensions suivantes :

- Recensement des pratiques autour de l'alternance.
- Forces et faiblesses.
- Résultats permettant des transferts de pratiques.
- Expérimentations et innovations.
- Pratiques visibles et invisibles, formelles ou informelles.

*
* *

Par ailleurs, il conviendra de mettre en place un comité de pilotage national chargé de suivre le déroulement de cette «recherche action». Ce comité de pilotage devra comprendre des représentants : des instituts de formations, des partenaires sociaux des différentes branches, des OPCA du secteur, des collectivités territoriales et de l'État.

Le résultat obtenu par une exploration élargie à différents territoires, différents types de sites qualifiants, différents instituts de formation, différentes filières, permettrait d'envisager la formalisation d'une démarche prospective. Il pourrait s'agir d'un guide méthodologique précisant les enjeux et les étapes dans la construction d'un véritable processus dynamique pour une alternance intégrative dans les formations en travail social.

Liste des participants :

Participants :

AFORTS	Marylène SANCHEZ / Chantal CORNIER
CFDT	Alain DENIS
DG de l'emploi et de la formation professionnelle	Guillaume BOULANGER,
DG de l'enseignement et de la recherche (Agriculture)	Maryvonne ISAAC de LEMOS
GNI	Jean-Michel GODET / Manuel PELISSIE
Habitat formation	Pierrette ECHARD
UNCCAS	Jean-Paul ROUX
UNIFED	Didier TRONCHE
UNIOPSS	Hélène DOLGOROUKY
DGCS, bureau professions sociales	Raymonde MICHEL
	Frédéric MUSSO

SOMMAIRE

I – LES CONCEPTS 4

I-1 – Connaissance et savoir 4

I-2 – Les formes de l'alternance 5

I-3 – L'alternance intégrative 6

I-4 – La notion de compétence 7

II – LA MISE EN PLACE DE L'ALTERNANCE 8

II-1 – Le contexte 9

II-2 – Les tensions 12

III PRECONISATIONS 13

III-1 – Les pistes de réflexion 13

III-2 – La démarche : une forme de recherche action 14

III-2-1-Les principes 15

III-2-2-Les axes de travail 15

LISTE DES PARTICIPANTS : 18